

Professionalisierung im berufspädagogischen Studium - Wirklichkeit und Möglichkeiten

Lempert, Wolfgang

Veröffentlichungsversion / Published Version
Rezension / review

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lempert, W. (2005). Professionalisierung im berufspädagogischen Studium - Wirklichkeit und Möglichkeiten. [Rezension des Buches *Professionalisierung im Studium - Anspruch und Wirklichkeit*, von B. Ziegler]. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 101(1), 131-147. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-200904>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more Information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Professionalisierung im berufspädagogischen Studium - Wirklichkeit und Möglichkeiten.

Rezensionsartikel zu dem Buch von BIRGIT ZIEGLER:

Professionalisierung im Studium – Anspruch und Wirklichkeit¹

1. Problemdefinition und Lösungsansatz

Was früher für Bürger die Erhebung in den Adelsstand bedeutet haben mag, ist heute für Angehörige ‚höherer‘ Berufe deren Aufstieg zur „**Profession**“. Und: Was bisher nur den Organisationen weniger Berufe, wie den Vereinigungen der Juristen und der Mediziner, geglückt ist, erstreben andere Berufsverbände für *ihren* Stand. Dabei wird meist der hohe Schwierigkeitsgrad der Aufgaben geltend gemacht, die in dem betreffenden Beruf bewältigt werden müssen, zudem die besondere Bedeutung unterstrichen, die deren kompetente Bewältigung für das Gemeinwohl besitzt, sowie die moralische Verantwortlichkeit der Berufsgenossen betont – und eine wissenschaftliche Ausbildung, weitreichende Handlungsautonomie sowie großzügige Bezahlung gefordert, womit der Anspruch auf ein hohes Sozialprestige einhergeht.

Solch kollektives Aufstiegsstreben führt selten sofort zum vollen Erfolg, sondern setzt sich – wenn überhaupt – eher schrittweise durch. Oft bleibt die Professionalisierung auf halbem Wege stecken – dann wird das Ergebnis meist „Semiprofession“ genannt. Selbst Rückschritte kommen vor².

Sie sind gegenwärtig gerade für jenen Beruf zu befürchten, um dessen *weitere* Professionalisierung es hier geht: den Beruf des **Gewerbelehrers** und der **Gewerbelehrerin**. Weil die Professionalisierung eines Berufs – als institutionelle Progression – mit der Professionalisierung seiner Angehörigen – ihrer individuell-biographischen Entwicklung – das heißt mit den Lernprozessen, die sie in ihrer Ausbildungszeit durchlaufen, und der Struktur und Funktion ihres beruflichen Handelns steht und fällt, hat Birgit Ziegler sich in dem zu besprechenden Buch auf die **Professionalisierung durch das berufspädagogische Studium** konzentriert (S. 9, 374). Dabei stellt sie nicht nur die *Professionalität* der Gewerbelehrenden in Frage, sondern erwägt sogar, ob diesen Lehrkräften (und ihrer Tätigkeit) nicht auch die Beruflichkeit abzusprechen wäre, solange an gewerblichen

¹ Aachen: Shaker Verlag 2004. ISBN 3-8322-2626-5, 447 Seiten, € 39,80.- Hilfreiche Hinweise für die Überarbeitung einer Rohfassung des vorliegenden Textes verdanke ich Günter Becker, Gerhard Hauptmeier, Martin Kenner und Wolfgang Wirsich.

² Diese Umstände mögen Rita MEYER (2000) dazu bewogen haben, **Professionalität** nicht – wie bis dato fast ausnahmslos üblich – eher statisch und eindimensional als Eigenschaft zu definieren, die ein Berufsstand erreichen oder verfehlen und dann ganz oder gar nicht, allenfalls auch halb verkörpern kann, sondern **Professionalisierung** als Inbegriff mehrerer Bewegungen anzusehen, die in verschiedenen kontinuierlichen Dimensionen relativ unabhängig voneinander – also möglicherweise auch einander entgegengesetzt – verlaufen können. Die derzeit vorherrschende Bewegungsrichtung kennzeichnet MEYER freilich als in all diesen Dimensionen parallel *fortschreitende* Professionalisierung. Vgl. die Rezension im Heft 1/2001 dieser Zeitschrift. Dort wurde auch ein Katalog einschlägiger Literatur zur Professionalisierung der Lehrerberufe und ihrer Mitglieder vorgelegt, auf dessen Wiederholung ich hier verzichte. Darum enthält das Quellenverzeichnis am Ende dieses Beitrags nur Titel neuerer sowie zusätzlich beanspruchter älterer Publikationen.

Schulen Personen als Lehrkräfte eingestellt werden, die nur *fachlich*, nicht *pädagogisch* qualifiziert sind.

Wenn selbst die *Beruflichkeit* der Berufspädagogen bezweifelt werden kann, dann ist es um deren *Professionalität* erst recht schlecht bestellt. Während die Lehrkräfte der *kaufmännischen* Schulen bald nach 1900 einen **ersten Schritt** in dieser Richtung zurückzulegen vermochten, als ihre **Ausbildungsstätten** zu Handelshochschulen und damit zu **anerkannten wissenschaftlichen Einrichtungen** avancierten, wurde das Gros der angehenden Gewerbelehrer erst rund sechzig Jahre später akademisiert. Auch sie dürfen und sollen sich seither an einer wissenschaftlichen Hochschule auf ihre beruflichen Aufgaben vorbereiten. Sie *müssen* jedoch häufig wiederkehrender Rekrutierungsprobleme wegen nicht immer und überall hier studieren, sondern können dann und wann, hier und dort auch direkt in den Schuldienst eintreten, wenn sie sich nur als hinreichend fachkompetent auszuweisen vermögen.

Nachdem die Ausbildung und Stellung der Lehrkräfte gewerblicher Schulen schon einmal – während der Weltwirtschaftskrise um 1930 und in der nationalsozialistischen Ära – empfindlich reduziert worden sind, droht ihnen heute erneut eine **kollektive Degradierung**. Denn nach einem Vorschlag des Wissenschaftsrats sollen sie wieder vom „Vollakademiker“ – so nannten die Vorkämpfer ihres einstigen Aufstiegs das „Klassenziel“ ihrer nachrückenden Berufsgenossen – auf dessen inferiore Vorstufe, das Niveau der Absolventen eines (weitgehend verschulden) Fachhochschulstudiums zurückversetzt und danach wahrscheinlich auch wieder schlechter *bezahlt* werden, was ihr ohnehin geringes *Ansehen* zusätzlich beeinträchtigen könnte. In der Hoffnung, auch durch *diese* Anspruchssenkung ihren schmalen Etat ein wenig zu entlasten, womöglich zudem den derzeit wieder in mehreren Fachrichtungen gewerblicher Lehrkräfte grassierenden Nachwuchsmangel wenigstens *etwas* mindern zu können, haben die Kultusbükratien einiger Bundesländer schon entsprechende Maßnahmen eingeleitet.

Dadurch werden **weitere Professionalisierungsschritte** der Gewerbelehrenden erst recht blockiert. Denn der **zweite** Schritt, der freilich nicht – wie hierzulande – nachgezogen, vertagt oder vergessen, sondern vom ersten allenfalls *analytisch* getrennt werden sollte, aber faktisch stets mit ihm einherzugehen hätte, wäre eine **spezifische inhaltliche Ausrichtung des Studiums**, die dessen Verlegung an eine wissenschaftliche Hochschule verlangt und legitimiert: die Vermittlung

- von „Begründungswissen“, das zur situationsadäquaten Rationalisierung pädagogischer Entscheidungen benötigt wird,
- einer reflexiven, selbstkritisch-experimentellen Haltung und

- eines pädagogischen Ethos³.

Drittens bedarf es des **Erwerbs einer professionellen Handlungskompetenz**. Sie kann nur entwickelt und gesteigert werden durch ein ausgedehntes, möglichst schon im Studium einsetzendes und weit über das Referendariat hinausreichendes **Training des Umgangs mit pädagogischen Problemfällen**. Hierzu gehören

- deren methodisch geregelte einfühlsame und verständnisvolle Deutung,
- ihre meist schnell zu treffende und gleichwohl rationale, das heißt einleuchtend begründete Entscheidung,
- ihre entscheidungskonforme, erfolgskontrollierte Behandlung und nach Misserfolgen sowie sonstigen unvorhergesehenen Reaktionen der Interaktionspartner
- die rasche Wahl und Verwirklichung einer alternativen ‚Therapie‘.

Als **zentrale Komponente des professionellen Handelns der Gewerbelehrenden** erscheint die Bewältigung jener mit wachsender Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse, auch der beruflichen Anforderungen und der betrieblichen Strukturen immer häufigeren und schwierigeren Konflikte: dilemmatischer Erwartungskollisionen, paradoxer Anforderungen und Krisen psychosozialer Entwicklungen, mit denen sich in anderen Kontexten und auf andere Weise auch Mitglieder *anderer* Professionen abmühen müssen. Die betreffenden Fälle, Situationen und Probleme können bekannten Mustern nur gewaltsam subsummiert, höchstens teilweise korrekt zugeordnet und nach vorab erlernten Regeln weder bewältigt noch gar gelöst werden. Der Umgang mit ihnen lässt sich nur handelnd erlernen. Die Verwirklichung dieses dritten Schrittes hängt von Bedingungen wie der Gewährung ausreichender Handlungsspielräume und der Entwicklung und Pflege spezifischer Berufskulturen ab⁴.

Die *Professionalisierung des Gewerbelehrerstudiums* wird von den Gewerbelehrerverbänden seit langem erstrebt. Deren Repräsentanten haben jedoch bislang darunter fast nur dessen Verlagerung an eine wissenschaftliche Hochschule verstanden. Auch unter den *wissenschaftlichen* Berufs- und Wirtschaftspädagogen hat sich erst vor kurzen ein umfassendes Verständnis ihrer Komponenten durchgesetzt. So hat eine deutliche Mehrheit der Mitglieder der Sektion „Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ 2003 einem **„Basiscurriculum“ für das Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik** zugestimmt⁵,

³ Als **bloß organisatorisches Arrangement** lässt eine akademische Gewerbelehrerbildung sich nicht einmal *standespolitisch* rechtfertigen. Denn die erwünschte Eingliederung in den höheren Beamtendienst hätte nach den um 1960 geltenden Vorschriften auch durch die für eine *Lehrtätigkeit in höheren Berufsschulklassen unerlässliche* gewerblich-technische Ausbildung und Erfahrung dieser Lehrkräfte begründet werden können, die damals zugunsten einer längeren Studienzeit auf jenes unverantwortlich kurze obligatorische Minimum von nur *einem* Jahr reduziert worden ist, das bis heute an den meisten Studienorten in Deutschland gilt (vgl. LEMPERT 1965). Dieser Minimalstandard wird aber meist überboten, weil die Entscheidung für ein berufspädagogisches Studium oft erst kurz vor, meist sogar *nach* einem Lehrabschluss, einer anderen beruflichen Ausbildung oder noch später fällt.

⁴ Sie werden hier nur am Rande behandelt, weil das zu besprechende Buch der Professionalisierung des *Studiums* der Gewerbelehrenden gewidmet ist, auf das sie sich freilich ebenfalls auswirken dürften.

⁵ ohne Gegenstimmen, nur mit einer Reihe von Enthaltungen. Protokoll der Mitgliederversammlung der Sektion am 25. 3. 2003.

dessen Präambel, Leitbild und Dimensionierung als berufs- und wirtschaftspädagogische Spezifizierungen zentraler Elemente eines umfassenden Professionalisierungskonzepts gelesen werden können, das der soziologischen Professionalisierungstheorie von Ulrich OEVERMANN korrespondiert. Damit wird die Perspektive, in der die Themenbereiche und Einzelthemen des Curriculums im akademischen Unterricht behandelt werden sollen, unmissverständlich auf die Professionalisierung der Studierenden festgelegt.

Hieran hat Birgit Ziegler sich orientiert (S. 9, 22-24). Ihr Werk ist dem **faktischen Professionalisierungsgrad des Gewerbelehrerstudiums** gewidmet, wie er sich in **Aussagen von Studierenden** (zu Studienbeginn, nach dem Vordiplom und zur Zeit der Hauptprüfung), **Abbrechern und Absolventen des technikpädagogischen Studienganges der Universität Stuttgart** widerspiegelt. Diese Daten wurden im Rahmen eines komplexen Programms **kombinierter Quer- und Längsschnittstudien** vor allem **zwischen 1994 und 2000** durch überwiegend **standardisierte schriftliche Befragungen** unter Verwendung weitgehend aufeinander abgestimmter Fragebögen gewonnen. Die **zentralen Erhebungen** erstreckten sich auf insgesamt **209 Personen** (S.28, 118), von denen etwa ein Sechstel Frauen waren (127). Die erzielten Resultate wurden durch Ergebnisse kompatibler – zum Teil an anderen Orten und zu anderen Zeiten mit anderen Stichproben ausgeführter – Studien ergänzt. Eine größere Anzahl von (fast 800) Absolventen der Jahre seit 1972 wurde durch eine **Analyse der diesbezüglichen Akten der Hochschule** erfasst.

Dass der Beruf des Gewerbelehrers der Professionalisierung bedarf, steht für die Autorin angesichts seiner Bedeutung für die Zukunft eines großen Teils der Jugendlichen und der besonderen, vor allem durch deren Unvorhersehbarkeit bedingten Schwierigkeit vieler Unterrichtssituationen in beruflichen Schulen so fest, dass sie diesen Aspekt nur kurz konstatiert (22)⁶. **Hauptthemen** ihres Berichts hingegen sind die Fragen:

- **ob und wieweit die Studierenden die spezifischen Lernchancen auch hinreichend nutzten, die ihnen an der betrachteten Hochschule im erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Teil ihres Studiums geboten wurden**, der dem als professionalisierungsorientiert ausgewiesenen „Basiscurriculum“ der erwähnten Sektion – gleichsam vorausseilend – weitgehend entsprach (vgl. 417/418), und
- **wie eventuell zu erkennende Defizite künftig zu decken wären**,

⁶ Dem könnte hinzugefügt werden: Von Gewerbelehrenden wird nicht nur verlangt – wie von anderen Lehrkräften auch – die Heranwachsenden persönlich zu fördern und fachlich zu qualifizieren, sie sozial zu disziplinieren und nach funktionalen und statusbezogenen Kriterien sortieren zu helfen. Sie sollen außerdem dazu beitragen, ihre Schüler und Schülerinnen möglichst unverzüglich und reibungslos in die Strukturen und Prozesse eines **Wirtschaftssystems** zu integrieren, in dem nur rechnet, was sich rechnet, und zählt, wer zahlt, während die Entfaltung individueller Fähigkeiten wie die Entwicklung moralischer Kompetenzen nichts gilt. Vgl. KURTZ 1997. In diesen wie in manchen anderen wichtigen Hinsichten sind freilich gravierende Unterschiede zwischen einzelnen Kategorien von Gewerbelehrern zu berücksichtigen, die vor allem mit den Berufen der zu unterrichtenden Schüler, den fachlichen Schwerpunkten und der Vorbildung der Lehrkräfte einhergehen.

Von ihrem umfangreichen Text vermag ich hier nur die **Struktur** nachzuzeichnen (3.) sowie einige **essentials** (4.) und **Folgerungen** (5.) mitzuteilen, um schließlich über dessen wünschenswerte **Rezeption** zu spekulieren (6.). Zuvor wird die erstaunliche **Genese** ihres Opus skizziert (2.).

2. Projektgeschichte

Als problemzentrierter Bericht über die Fragestellung, die Grundannahmen, den Forschungsstand, Rahmenbedingungen, die Datensammlung und -analyse sowie die Resultate einer komplexen Erhebungsserie legt dieses Buch die Vermutung nahe, die referierte Untersuchung sei nicht in der turbulenten Szene universitärer Einrichtungen entstanden, deren wissenschaftliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen oft schon durch ihre Lehr-, Verwaltungs- und Prüfungsfunktionen überfordert werden, sondern in einem außeruniversitären Forschungsinstitut ausgeführt worden. Weit gefehlt: Es handelt sich um das **Resümee eines zum langjährigen Forschungsvorhaben umfunktionierten Projektseminars**, das im Sommersemester 1993 unter dem Thema „Lehrende in der beruflichen Bildung“ durch Reinhold NICKOLAUS⁷ angeboten worden war, der dessen Fokussierung, konkrete Gestaltung und Ausführung den teilnehmenden Studierenden, zu denen auch die Verfasserin gehörte, dann anderer Pflichten wegen weitgehend überließ.

Gewählt wurde der **Fokus „Probleme des Studiengangs Technikpädagogik“**. Die Daten wurden nicht von vornherein unter der professionstheoretischen Fragestellung gesammelt, unter der die Autorin sie schließlich analysiert hat, sondern zwar *sozialisierungstheoretisch und biographisch orientiert* erhoben, gleichwohl relativ offen erfasst (17). **Erhebungsleitend** waren **Fragen**

- nach der sozialen Herkunft und den berufspraktischen Vorbildungen sowie
- nach den erfahrenen Studienbedingungen und wahrgenommenen Beschäftigungschancen als potenziell erklärenden Bedingungen der Entwicklung der ebenfalls zu erfassenden
- Studien- und Berufswahlmotive und -ziele,
- studien- und berufsbezogenen Orientierungen und Erwartungen, Einstellungen und Einschätzungen, einschließlich
 - o des beruflichen Selbstverständnisses sowie
 - o der summarischen Bewertung des technikpädagogischen Studiums (9/10).

Die hierdurch provozierten Antworten haben sich jedoch hinterher als *professionstheoretisch aufschlussreich* erwiesen.

Die Autorin sowie fünf weitere wissenschaftlich interessierte, zunehmend auch forschungs-kompetente Studierende, die – wie sie selbst – nach der Abschlussprüfung als wissenschaftliche Mitarbeiter am Lehrstuhl für Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik eingestellt wurden, führten das Projekt zunächst neben ihrem Studium und später neben ihren Assistententätigkeiten zielstrebig fort. Einige Teilstudien lagen schon um 2000 veröffentlicht vor. Auch die **integrative Analyse der Längsschnitterhebungen und die Darstellung der Fragen, Kategorien, Annahmen, Vorgehensweisen und Resultate dieses zentralen Stranges der Erhebungsserie in Verbindung mit deren übrigen Komponenten und Kontextbedingungen** wurden nicht – wie bei vielen vergleichbaren Großprojekten – angesichts von anderen Belastungen oder Umorientierungen der Beteiligten lange aufgeschoben und womöglich am Ende ganz aufgegeben, sondern ebenfalls bald in Angriff genommen und ausgeführt. Daher konnte dieser **Abschlussbericht des**

⁷ damals noch Assistent, heute Nachfolger des inzwischen emeritierten früheren Inhabers des berufs-, wirtschafts- und technikpädagogischen Lehrstuhls der zur Universität ausgebauten ehemaligen Technischen Hochschule Stuttgart, Karl-Heinz SOMMER.

gesamten Unternehmens im Frühjahr 2004 erscheinen – knapp vier Jahre nach der letzten Befragung der zentralen longitudinalen Stichprobe⁸.

Mit ihm hat Birgit Ziegler promoviert. Doch handelt es sich hierbei um mehr als eine hervorragende Dissertation. Wer je eine ähnliche Untersuchung erfolgreich ausgeführt hat, weiß, was es heißt, ein solches Werk zu vollenden; und das hat die Autorin auch noch unter jenen erschwerenden Bedingungen geschafft, mit denen Berufsbildungsforscher heute an deutschen Hochschulen kämpfen müssen (vgl. DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT 1990). Auch wenn ihr Werk nicht ihr *allein* zuzuschreiben ist, sondern nur mit Hilfe anderer Mitglieder der Projektgruppe gelingen konnte (bei denen sie sich im Vorwort bedankt), hat sie eine einmalige Leistung vollbracht.

3. Argumentationsstruktur

Nach dem **Vorwort** (7/8) beginnt der eigentliche Text mit einer kompakten **Zusammenfassung** (auf Deutsch und Englisch, 9-11, 12-14) die alle essentials der behandelten Untersuchung wiedergibt.

In der anschließenden, theoretisch und terminologisch akzentuierten **Explikation, Begründung und Eingrenzung der Fragestellung** (15-25) wird auf die erwähnten weitgehenden Entsprechungen hingewiesen zwischen den erziehungswissenschaftlichen Komponenten des technipädagogischen Studiengangs der Stuttgarter Universität und des Basiscurriculums der berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissenschaftler, dessen Korrespondenz mit den curricularen Aspekten der durch Ulrich OEVERMANN entwickelten strukturell-funktionalistischen Professionalisierungstheorie diese als Gerüst für die Darstellung und Deutung der erhobenen studentischen Selbstbeschreibungen empfiehlt. In einem **zweiten Abschnitt des Einleitungskapitels** (25-28) wird das **Untersuchungsdesign** skizziert, die **Erhebungssequenz** dokumentiert und die **longitudinale Akzentuierung jener Datenanalysen** unterstrichen, die den Abschlussbericht fundieren.

Danach stellt die Autorin **interaktionistische Modelle von Sozialisationsprozessen** vor, die mit OEVERMANNs Ansatz kompatibel sind und die sie zur Entwicklung von Hypothesen über kausale Beziehungen zwischen den bereits angeführten soziobiographischen Variablen (sozialer Herkunft und berufspraktischer Vorbildung, erfahrener Studienbedingungen und wahrgenommener Beschäftigungschancen) einerseits und studien- sowie berufsbezogenen Orientierungen und Umorientierungen der befragten Studierenden andererseits verwendet hat – **Kapitel 2** (29-43).

Auf die Explikation des sozialisationstheoretischen Rahmens folgt eine **Vergegenwärtigung des aktuellen Forschungsstands** – **Kapitel 3** (44-74). In einem **ersten Abschnitt** (46-56) werden alle relevanten Resultate **deutscher Untersuchungen** gerafft und in der Sequenz der bereits mitgeteilten erhebungsleitenden Fragen referiert – von der sozialen Herkunft und berufspraktischen Vorbildung bis zum beruflichen Selbstverständnis – und in einem **zweiten Teil** (56-74) drei neuere, mit dem Vorhaben der Autorin koordinierte **regionale Studien** (BACHMANN 1999, FAUSTMANN 1998, MÜNK 2001) je für sich genauer vorgestellt, auf deren Resultate sie später oft Bezug nimmt, vor allem im Ergebniskapitel (6) immer wieder zurückgreift und verweist.

Das **vierte Kapitel** (75-100) ist der durch häufige Wechsel und ministerielle Restriktionen bestimmten **Entwicklung der Gewerbelehrerbildung an der Universität Stuttgart** gewidmet, mit der im Wintersemester 1960/61 begonnen worden war. Daran schließt sich noch ein **Exkurs über die Absolventenbefragung** an (85 –100), auf deren Resultate die Autorin später ebenfalls mehrfach rekurriert.

⁸ Auch das versteht sich nicht von selbst: Jedermann und jede Frau, die Gelegenheit hatten, hinter die Kulissen des sozialwissenschaftlichen Forschungsbetriebs zu blicken, kann mindestens ein halbes Dutzend unausgewerteter „Datenfriedhöfe“, unveröffentlichter Projektberichte sowie weit über die Halbwertszeit der betreffenden Informationen hinaus verzögerte Analysen von Erhebungen und verspätete Publikationen dieser Analysen nennen, die nur noch als historische Befunde beachtet zu werden verdienen.

Im **fünften Kapitel** (101-132) werden interessierte Leser mit **Einzelheiten des empirischen Vorgehens** bekannt gemacht, dessen Grundzüge ihnen bereits in der Einleitung vorgestellt worden sind. Dabei wird nacheinander berichtet

- über eine Vorstudie (SELTMAN 1993; 102-104),
- über die Konzeption, die Zielsetzung und das theoretische Fundament der Hauptuntersuchung (104-108),
- über deren Design und die Operationalisierung einzelner Fragenkomplexe (108-117) sowie
- über die Stichproben der verschiedenen Erhebungen, deren Verlauf und die Repräsentativität der gesammelten Datensorten (117-127);

auch werden

- die Strategie der Datenanalyse und die Qualität der derart gewonnenen Aussagen methodenkritisch diskutiert (127-132).

Hier werden eigene **Fehler** (wie der Verzicht auf einen Pretest) **und deren Konsequenzen** (im Falle des Pretestverzichts: Auswertungsschwierigkeiten und nachfolgende verspätete Revisionen einzelner Bogenfragen) unverblümt offengelegt und auf die mangelnde Forschungserfahrung der auch bei der Fragebogenkonstruktion weitgehend auf sich gestellten Studierenden zurückgeführt.

Damit sind alle wünschenswerten Voraussetzungen geschaffen für die Wiedergabe der **zentralen Untersuchungsergebnisse**, denen die Verfasserin sich nun im **sechsten Kapitel** zuwendet, das mehr als die Hälfte der Buchseiten füllt (133-373). Auch diese Ergebnisse werden in der Sequenz der biographisch-sozialisierungstheoretisch orientierten Erhebungsfragen (von der sozialen Herkunft und der beruflichen Vorbildung der befragten Studierenden bis zur bilanzierenden Bewertung des Studiums) präsentiert, professions- und sozialisationstheoretisch interpretiert und dabei jeweils ebenso differenziert ausgebreitet wie souverän resümiert.

Die Resümees der einzelnen Datengruppen werden im abschließenden **siebten Kapitel** (374-391) in acht **zusammenfassenden Thesen** auf die zentrale Fragestellung der Studie bezogen, kommentiert und durch den **Vorschlag** ergänzt, **das Gewerbelehrerstudium mehr als bisher auf die Professionalisierung der Studierenden auszurichten, was vor allem durch die Einbeziehung berufs- und schulpraktischer Komponenten der Gewerbelehrerbildung in das Studium erreicht werden soll**⁹.

4. Hauptergebnisse¹⁰

Vorrangig soll die Untersuchung also die **Frage** beantworten, „inwieweit das [erziehungs-; WL]wissenschaftliche Studium die berufs- und wirtschaftspädagogische Professionalisierung fördert bzw. wo dies an Grenzen stößt“ (374, ähnlich 9).

ZIEGLERs **Antwort** lässt sich, ‚auf den Punkt gebracht‘, wie folgt formulieren: Nur eine **Minderheit** der Befragten zeigt während der Studienzeit wenigstens *Ansätze* zur Aneignung erzie-

⁹ Es folgen noch die **Verzeichnisse** der 25 Abbildungen und 154 Tabellen (393-402), der Abkürzungen (403-405) und der verwendeten Literatur (406-415) sowie ein **Anhang** (417-447). Er enthält eine durch Martin KENNER erstellte Synopse der einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen, die während des Erhebungszeitraums am berufs-, wirtschafts- und technikpädagogischen Lehrstuhl der Stuttgarter Universität angeboten wurden, mit dem Basiscurriculum der berufs- und wirtschaftspädagogischen Sektion der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (417/418) sowie (Mikro-)Kopien der in der Eingangs-, Zwischen-, End- und Absolventenbefragung eingesetzten Erhebungsbogen (419-447).

¹⁰ Im folgenden wird auf detaillierte **Belege** verzichtet. Sie würden eher verwirrend wirken; denn hier werden Aussagen aus dem Schlusskapitel (374-391) durch Angaben aus der Zusammenfassung (9-11) sowie aus dem Ergebnisteil (133-373) um einer möglichst umfassenden und dichten Wiedergabe der Untersuchungsbefunde willen ergänzt und mit ihnen integriert.

hungswissenschaftlichen „Begründungswissens“ und/oder anderer im Studium erwerbbarer Fundamente und Elemente pädagogischer Professionalität¹¹. Diese Lernprozesse sind zudem nur zum Teil auf Einflüsse des erziehungswissenschaftlichen respektive berufspädagogischen Studiums zurückzuführen und beruhen im übrigen eher auf Erfolgserlebnissen bei Unterrichtsversuchen im Schulpraktikum. Die **Mehrheit** hingegen wird von den angebotenen Lehrveranstaltungen der Erziehungs- und Sozialwissenschaften nicht erreicht oder rasch abgestoßen. Soweit die Studierenden sich überhaupt auf *wissenschaftliche* Kategorien und Theorien einlassen, tendieren sie zum **ingenieurwissenschaftlichen Denken**, das in den Bezugsdisziplinen ihrer künftigen Unterrichtsfächer dominiert, die nach dem Umfang des obligatorischen Minimums der zu absolvierenden Semesterwochenstunden den Löwenanteil ihrer Studienzeit absorbieren¹². Mit Erziehungswissenschaft befassen sie sich nur noch soweit, wie es ihnen nötig erscheint, um zur Abschlussprüfung zugelassen zu werden und nicht durchzufallen: lustlos und instrumentell.

Gleichwohl sind auch *diese* Studierenden meist pädagogisch interessiert und verfügen oft auch bereits über einige pädagogische Erfahrungen. Zwar bestimmen sie ihren sozialen *Status* vor allem nach ihrer fachlichen Kompetenz; in Bezug auf ihre gesellschaftliche *Funktion* aber **definieren sie sich primär als praktische Pädagogen**¹³. Praktische Pädagogik hat für sie aber mit Erziehungswissenschaft, auch mit wissenschaftlicher *Berufspädagogik* wenig zu tun. Denn pädagogische Kompetenz basiert ihrer Ansicht nach auf angeborenem Talent, das sie sich selbst, ihre eigenen Fähigkeiten überschätzend und die Anforderungen des Gewerbelehramts unterschätzend, überwiegend großzügig bescheinigen. Sie meinen: Um ihr pädagogisches Naturtalent voll zu entfalten, bedürften sie keiner erziehungswissenschaftlichen Aufklärung und Reflexion. Hierzu genüge es bei weitem, sich einfache pädagogisch-pragmatische Grundweisheiten, adressaten(gruppen)bezogene Kunstregeln, situations(typen)spezifische Rezepte sowie sozio- und

¹¹ Sie wurden im Teil 1 dieses Artikels aufgezählt.

¹² Nun ist es den **Ingenieuren** zwar gelungen, ihren Stand mit fast allen Insignien professionalisierter Berufe auszustatten; dennoch wird die Notwendigkeit ihrer Professionalisierung, die Professionalisierungsbedürftigkeit ihres Berufs vor allem durch OEVERMANN in mehreren seiner einschlägigen Texte mit dem Hinweis auf die mangelnde Professionalität der Struktur ihres beruflichen Handelns bestritten. Sie übten nämlich – so wird behauptet – nur strikt algorithmisierbare Tätigkeiten aus und seien daher allenfalls hochkompetente *Experten*, aber keine *professionals*. Das ist zwar nicht die ganze Wahrheit; doch auch wer die Aufgaben der Ingenieure nicht auf den Bereich berechenbarer Konstruktionen beschränkt sieht, sondern erkannt hat, dass zumindest in *einigen* Ingenieurssparten – etwa im Bauingenieurwesen – Arbeiten zu erledigen sind, bei deren Bewältigung schwer einschätzbare Faktoren wie Naturgewalten alle Pläne über den Haufen werfen können (das gilt beispielsweise für manche Varianten des Brückenbaus) oder bei denen das noch weniger vorhersehbare Tun und Lassen lebendiger Menschen eine entscheidende Rolle spielt (wie es für die Bauleitung zutrifft; vgl. z. B. EKARDT/LÖFFLER 1988), wird einräumen müssen, dass derartige Erfordernisse bei Ingenieurstätigkeiten, erst recht in der Ingenieurs*ausbildung* weitaus seltener vorkommen als im beruflichen Alltag von *Lehrkräften*. So dass zweckrationalistische und mechanistische Denkmodelle der zu gestaltenden Realität dem Tätigkeitsbereich der Ingenieure eher korrespondieren als den Strukturen des Unterrichtens und Erziehens, zumal sie der Mentalität der *meisten* Technikpädagogen verwandt und daher für diese leichter anzuzeigen sind als die in der Erziehungswissenschaft vorherrschenden, pädagogischen Handlungssituationen eher angemessenen sozialwissenschaftlichen Paradigmata: Modelle des flexiblen Umgangs mit ungewissen Situationen sowie mit unkalkulierbaren Individuen und Kollektiven und mit deren nicht prognostizierbaren Aktionen und Reaktionen, die auch die widersprüchliche Anforderungsstruktur des Gewerbelehrerberufs adäquat repräsentierten.

¹³ Hier wäre die zusätzliche Auskunft aufschlussreich, ob die betreffenden Studierenden sich eher als künftige Erzieher oder als Lehrer ihrer beruflichen Fachrichtung betrachten.

psychotechnische Tricks zu eigen zu machen. Damit glauben sie in allen Bereichen der berufs- und wirtschaftspädagogischen Unterrichts-, Ausbildungs- und/oder Erziehungspraxis ‚über die Runden zu kommen‘.

Diesbezügliche Ratschläge trauen viele der Befragten (von denen ein Teil auch in Bezug auf ihre *berufsfachliche* Qualifizierung der Meinung ist, die Anforderungen des Gewerbelehrerberufs seien *ohne* ein wissenschaftliches Studium zu erfüllen) der Erziehungswissenschaft von vornherein nicht zu. Andere beginnen ihr Studium zwar noch mit derartigen Erwartungen, sehen sich aber durch ihre Erfahrungen bald enttäuscht, finden auch sonst keinen Zugang zum sozialwissenschaftlichen Denken und schreiben die Erziehungswissenschaft dann oft ebenso ab wie ihre von Anfang an skeptischen Kommilitonen. Das erziehungswissenschaftliche Lehrangebot mit seinem Versprechen *und* Anspruch, zu Erkenntnissen zu führen, womöglich auch persönliche Entwicklungsprozesse anzustoßen, zumindest zu beeinflussen, vermag ihren Vorstellungshorizont nicht zu erweitern: Sie möchten nur unmittelbar praktisch verwertbares Wissen vermittelt bekommen und sonst gar nichts – **instrumentelle Instruktion, nicht prinzipielle Legitimation**. Rationale *Begründungen* pädagogischer Entscheidungen werden von ihnen wenig geschätzt, zu Beginn des Studiums fast noch von niemandem für erforderlich gehalten und selbst gegen dessen Ende nicht von allen als notwendig erachtet. Ebenso sperren sie sich gegen rationale Kritik liebgewonnener Irrtümer: gegen die Diskreditierung sicherheitsverheißender Glaubenssätze, Widerlegung überlieferter Vorurteile und Entlarvung verbreiteter Ideologien. Dementsprechend kommt auch nur für wenige Studierende und Absolventen eine erziehungswissenschaftliche *Weiterbildung* in Betracht..

Der **Vorwurf der Praxisfremdheit** war der am häufigsten und heftigsten geäußerte Topos studentischer Kritik am erziehungswissenschaftlichen Studienangebot. Er blieb freilich auch den *fachwissenschaftlichen* Angeboten und Anforderungen des Studiums nicht erspart, ist in Bezug auf sie aber angesichts der Differenz zwischen den fachtheoretischen Fundamenten der Ingenieurstätigkeiten, wie sie den angehenden Technikpädagogen an der Hochschule (nicht nur in Stuttgart) vermittelt werden, einerseits, und der Facharbeiten sowie anderer subakademischer Funktionen, für die die meisten Gewerbelehrenden ihre Schüler zu qualifizieren haben, andererseits, in vielen beruflichen Fachrichtungen auch kaum von der Hand zu weisen¹⁴.

Ein großer Teil der Befragten sperrt sich also gegen eine Erziehungswissenschaft, deren Dozenten sie ermutigen und befähigen möchten,

¹⁴ Dieses Defizit des Gewerbelehrerstudiums wird schon seit langem beklagt. Es ist auch vielen DozentInnen der Berufspädagogik als Problem präsent. An einigen Studienorten wird deshalb versucht, zumindest für die stärker besetzten Fachrichtungen eine sogenannte „**Berufsfeldwissenschaft**“ zu entwickeln und zu lehren – was angesichts des erwartbaren Missverhältnisses von unumgänglichem Arbeitsaufwand und erzielbaren Reputationsgewinn ein hohes Maß an Selbstverleugnung verlangt.

- sich ihre durch konventionelle Normvorstellungen und instrumentelle Aktionsprogramme bestimmten pädagogischen Überzeugungen reflektierend zu vergegenwärtigen,
- deren Geltungsansprüche und Erfolgsversprechen durch theoretische Überlegungen, empirische Untersuchungen und praktische „Probelaufe“ inhalts-, methoden- und moralkritisch zu überprüfen,
- für jene Normen und Programme, die solcher Prüfung nicht genügen, rational begründbare Alternativen zu suchen und zu realisieren und
- ein universalistisches pädagogisches Ethos zu entwickeln.

Zur **Erklärung** verweist die Verfasserin vor allem auf die dem Studium vorhergehende familiäre, schulische und berufliche Sozialisation der befragten Studierenden:

- auf ihre überproportional häufige Herkunft
 - o aus Familien, in denen Elternteile dem Gewerbelehrerberuf funktional verwandte gewerblich-technische, seltener pädagogische Berufe ausüb(t)en, und
 - o von dem zweiten Bildungsweg, der über eine frühe gewerblich-technische Lehre, häufig auch über eine anschließende Weiterqualifizierung an einer technischen Fachschule oder Fachhochschule führte, neben der oder durch die dann nachträglich die Hochschulreife erworben wurde, auch
- auf kürzer oder länger ausgeübte mehr oder minder einschlägige Erwerbstätigkeiten.

Die Entscheidung für ein berufspädagogisches Studium wurde vielfach sehr spät gefällt und nicht selten erst angesichts beruflicher oder auch persönlicher Krisensituationen getroffen. Die in früheren Untersuchungen festgestellte Überrepräsentation von Kindern aus unteren Gesellschaftsschichten unter den (angehenden) Gewerbelehrern, die deren Beruf als „Aufstiegsberuf“ erscheinen ließ, trat in *dieser* Stichprobe nur noch bei jenen männlichen Befragten hervor, die über den zweiten Bildungsweg zum Gewerbelehrerstudium gekommen waren, während relativ viele befragte Frauen aus gehobenen Sozialschichten stammten und beizeiten eine höhere Schulbildung erworben hatten (vgl. 161-164). Weniger der Wunsch nach einem sozialen Aufstieg als die funktionale Affinität des Herkunftsmilieus zum Gewerbelehrerberuf begünstigte die Studien- und Berufswahl der Befragten.

Ihre herkunftsbedingte Einschüchterung durch das universitäre Milieu und ihre berufsbiographisch erklärliche Abneigung gegenüber den Ansprüchen sozialwissenschaftlicher Rationalität überwand den noch am ehesten jene Studierenden, für die das Gewerbelehrerstudium nicht nur einen Ausweg aus einer beruflichen Sackgasse bedeutete, den sie bei sich bietenden anderweitigen Gelegenheiten wahrscheinlich wieder verlassen würden, sondern die sich von vornherein ihrer beruflichen *Zukunft* im Gewerbelehramt gewiss zeigten und durchgängig, das heißt sowohl am Anfang als auch in der Mitte und gegen Ende ihrer Studienzeit die Absicht äußerten, nach dem Examen

in den Schuldienst einzutreten¹⁵. Das Gros der Befragten aber möchte gar kein professionalisierendes erziehungswissenschaftliches Studium absolvieren, sondern sich nur – gemessen an den Erfordernissen ihrer späteren Tätigkeit – zu fachlich zwar hinreichend kompetenten, zum Teil auch wissenschaftsorientierten, pädagogisch aber praktizistisch ausgebildeten Lehrkräften für den höheren Dienst qualifizieren, so dass die Verlagerung der Gewerbelehrerbildung an Fachhochschulen den Interessen der Mehrheit dieser Studierenden entspräche, wenn sie – das fügt der Rezensent den Ausführungen der Autorin hinzu – nicht zugleich spürbare Kürzungen ihrer künftigen Bezüge befürchten müssten.

5. Konsequenzen

Die referierten Befunde betreffen fast ausschließlich Stuttgarter Studierende der Technikpädagogik während der neunziger Jahre. Auch die berücksichtigten früher veröffentlichten Studien (BACHMANN 1999, FAUSTMANN 1998 und MÜNK 2001) reichen nicht über Baden- Württemberg hinaus¹⁶. Für diese Region aber dürften die mitgeteilten Untersuchungsergebnisse zutreffen: Die zugrundeliegenden Daten wurden mit einer Ausnahme durch Vollerhebungen gewonnen; die Rücklaufquoten lagen bei 50 Prozent. Nach dem Geschlecht, dem Studententyp (grundständiges versus Aufbau-Studium) und dem Hauptfach waren die erhaltenen Antworten zu fast allen anderen erhobenen Variablen für die jeweiligen Grundgesamtheiten *repräsentativ*. Zudem bestätigen die Ergebnisse der Autorin weitgehend das Bild, das Hochschullehrer in anderen Bundesländern zur gleichen Zeit von *ihren* Gewerbelehrerstudenten gewannen und das auch schon frühere Befragungen von angehenden und amtierenden Gewerbelehrern ergeben hatten. Sie scheinen tendenziell also auch weitgehend für andere alte Bundesländer zu gelten, ebenso auch für weitere Kategorien von Gewerbelehrern, die auch schon durch BACHMANN und FAUSTMANN berücksichtigt worden waren.

Aber allein schon ihre *regionalen* Untersuchungsergebnisse haben die Verfasserin bewegt, auf Abhilfe zu sinnen. Sie lastet die festgestellten Mängel nicht einseitig den Studierenden an, sondern auch dem **Studienangebot**, und empfiehlt **drei substantielle Veränderungen**. **Zwei weitere Vorschläge** zielen auf Zeitgewinne zugunsten der dritten dieser Empfehlungen.

Die **ersten beiden Empfehlungen** betreffen vor allem die **Eingangsphase des Studiums**: Besonders in *dieser* Studienphase sollten

- (1) **die Auswahl der erziehungswissenschaftlichen Inhalte sorgfältig begründet** (11) und
- (2) **die beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden reflektiert werden** (11, 381).

Diese Vorschläge leuchten nach den relevanten Befunden unmittelbar ein: **Begründungen der ausgewählten Inhalte erziehungswissenschaftlicher Lehrveranstaltungen** dürften nicht nur deren Akzeptanz durch die Studierenden erhöhen, sondern letztere auch vom Sinn der rationalen Legitimierung eigener pädagogischer Entscheidungen überzeugen helfen. Durch die explizite

¹⁵ Entmutigend wirkt wahrscheinlich auch die mehrfach berichtete Erfahrung jener Studierenden und Studienabsolventen, die versucht hatten, im Schulpraktikum beziehungsweise im Referendariat erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse von der Hochschule in die „pädagogische Provinz“ zu transportieren, die dort aber kaum als nützliches Rüstzeug für erfolgreiches pädagogisches Handeln willkommen geheißen, sondern eher als unbrauchbarer Ballast, als überflüssiges Sperrgut zurückgewiesen worden waren, das tunlichst rasch zu entsorgen sei.

¹⁶ Tabelle 1 auf S. 28.

Einbeziehung ihrer beruflichen Vorerfahrungen in das Studium könnten die hierdurch bedingten potenziellen Barrieren erziehungswissenschaftlichen Denkens zumindest demontiert, vielleicht sogar in Zugänge zu erziehungswissenschaftlichen Einsichten transformiert werden, wenn diese *Erfahrungen* nicht nur als wichtige Orientierungshilfen *reflektiert*, anerkannt und als verfügbare Ressourcen für die spätere Unterrichtspraxis begrüßt, sondern auch ihre biographische *Genese* und ihr Einfluss auf weitere Lernprozesse sozialisationstheoretisch aufgeklärt würden. Denn wenn die Studierenden die befreienden Wirkungen theoretisch vertiefter biographischer Selbstreflexion ‚am eigenen Leibe‘ erfahren, werden sie angesichts des erfahrenen Erkenntnisgewinns eher bereit sein, sich sowohl die beanspruchten Fachwörter und Erklärungsmodelle einzuprägen als auch andere sozial- und erziehungswissenschaftliche Ansätze zu studieren, als wenn dergleichen ihnen allenfalls anhand von Beispielen fremder Personen auf Buchseiten, Bildschirmen oder Projektionsflächen und in Vorträgen präsentiert wird (vgl. LEMPERT 2004, Kapitel 5; weiterführend: LEHMKUHL 2002).

Die dritte Empfehlung betrifft

- (3) die **Verknüpfung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis innerhalb des Studiums** (389-391).

Dieser Vorschlag bedarf einer ausführlicheren **Erläuterung und Legitimation**, zumindest für Leser und Leserinnen, die hierbei ähnliche Rezeptionsschwierigkeiten haben wie der – angesichts des im übrigen sehr verständlich formulierten Textes – völlig überraschte Rezensent.

Ich habe mir die betreffende Empfehlung nach wiederholtem intensivem Durchbuchstabieren ihres Wortlauts wie folgt zurechtgelegt: Die rationale Reflexion und Begründung des pädagogischen *Handelns* ist eine Leistung, die dessen Professionalität als deren notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingung mitbestimmt. Ihr Fehlen oder Misslingen diskreditiert auch die Quelle dieser Überlegungen: die *Erziehungswissenschaft* als Profession. Weil diese Leistung in der Regel weder von den Studierenden selbst erbracht noch den Studienabsolventen im Referendariat durch ihre Ausbilder – Haupt- und Fachseminarleiter und/oder Mentoren – vermittelt wird, müssen deren Bedeutung und Wirksamkeit schon im Studium erfahrbar gemacht werden.

Zwar kommt die radikale Variante einer weitgehenden Integration – die engmaschige Vernetzung von erziehungswissenschaftlicher Theorie und pädagogischer Praxis im institutionellen Rahmen einer einphasigen Lehrerbildung – für die Autorin nicht in Betracht¹⁷. Doch **möchte sie deren herkömmliche wechselseitige zeitliche, institutionelle und sachliche Isolierung**, die darin besteht,

- *zuerst* vor allem in *universitären* Lehrveranstaltungen
ausgewählte *relevante* Themen
theoretisch zu erörtern sowie empirisch zu erfassen und zu analysieren,
- *zwischendurch* im *Schulpraktikum* und
hinterher im *schulischen Referendariat* und im *Lehramt*
beim Unterricht über meist *andere* Gegenstände
praktische Erfahrungen zu sammeln, ohne sie hinreichend verarbeiten zu können,

wenigstens ab und zu durch projektartige Lernarrangements ersetzen, deren Einheit durch den Bezug aller Elemente

- von der theoretischen begründeten Zielbestimmung

¹⁷ Hierfür können erwägenswerte Gründe angeführt werden: Dieses Ausbildungsmodell erscheint angesichts der unterschiedlichen Funktionen und divergierenden funktionsbezogenen Strukturen von Schulen und Hochschulen ebenso schwer durchsetzbar, wie es wegen der möglichen wechselseitigen Lähmung von erziehungswissenschaftlicher Dauerreflexion und permanentem pädagogischem Entscheidungsdruck und Handlungszwang – sanft gesagt – vielleicht allenfalls suboptimal befähigend und nur mäßig ermutigend wirken würde.

- über die empirische Identifizierung situativer und personaler Voraussetzungen,
- über eine entsprechende Auswahl der zu vermittelnden Inhalte, zu beanspruchenden Methoden und einzusetzenden Medien sowie
- die Ablaufplanung,
- den Unterrichtsvollzug und
- die Erfolgskontrolle
- bis zur umfassenden Prozessevaluation

auf einen durch explizierte Qualitätsstandards definierten Bereich pädagogischer Kompetenz gestiftet wird,

- deren mustergültige Demonstration durch engagierte und erfahrene, mit den Dozenten der Hochschule kooperierende Lehrpersonen beruflicher Schulen die Studierenden beobachten und analysieren und
- durch eigene Unterrichtsversuche und -übungen, die diese Lehrkräfte, sie als Mentoren begleitend, registrieren und kommentieren, ihre einschlägigen Fähigkeiten vervollkommen können,
- so dass sie, die Studierenden, an konkreten Beispielen die Zusammengehörigkeit der traditionell getrennt gelehrtens respektive isoliert trainierten Komponenten (berufs-)pädagogisch professionellen Handelns sowohl theoretisch begründet und systematisch aufeinander bezogen als auch anschaulich dargeboten vorgeführt bekommen sowie
- diese Sequenz vom Wissen zum Können selbst durchlaufend deren Sinnzusammenhang erkennen und
- mit dem Erwerb der ersten Bausteine ihrer professionellen Handlungskompetenz zugleich die Motivation und Fähigkeit zur späteren selbständigen Aneignung und autonomen Optimierung weiterer solcher Kompetenzen gewinnen.

Alle Studierenden sollten deshalb mindestens zwei oder drei solcher Projekte absolvieren.

Die Kooperation zwischen Hochschullehrern und Lehrkräften beruflicher Schulen hätte sich auf deren gesamte Planung, Organisation, Vorbereitung, Supervision Auswertung und Rückmeldung zu erstrecken. Damit wüchse die Wahrscheinlichkeit, dass auch *andere* Lehrveranstaltungen der beteiligten Erziehungswissenschaftler stärker auf die Praxis bezogen und *andere* Unterrichtsstunden der mitwirkenden Gewerbelehrer zunehmend erziehungswissenschaftlich begründet und reflektiert würden. Es bleibt abzuwarten, wieweit es auf *diese* Weise gelingt, die Kluft zwischen dem Wissenschafts- und dem Erziehungssystem wenigstens zeit- und teilweise zu überbrücken, die die Professionalisierung der Gewerbelehrerbildung verlangt – ebenso wie die Barrieren zwischen dem Erziehungs- und dem Wirtschaftssystem eine professionelle Gewerbelehrertätigkeit notwendig erscheinen lassen¹⁸.

¹⁸ Vermutlich kommen solche Versuche, wichtige Elemente der sogenannten ersten und zweiten Phase der Gewerbelehrerbildung (die eigentlich als deren *zweiter* und *dritter* Abschnitt zu bezeichnen wären, während deren faktisch dominierende Bezeichnung nur einmal mehr die Unterschätzung der Relevanz berufspraktischer Qualifizierung der angehenden Gewerbelehrenden verrät) wenigstens ansatzweise exemplarisch zu realisieren, schon reichlich spät, wenn sie erst in der **Masterphase einer Bachelor-Master-Ausbildung** einsetzen, wie es die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in ihrer Stellungnahme vom 22. 3. 2004 zur Einrichtung gestufter berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge empfiehlt. Denn viele dieser Studierenden sind dann in ihren – durch die Sozialisation und Ausbildung in gewerblich-

Erleichtert würde der empfohlene Brückenschlag zwischen den zwei Ausbildungsphasen, wenn hierfür die Schulpraktika genutzt werden könnten und zudem wenigstens *einer* der beiden weiteren Vorschläge befolgt würde, die darauf zielen, Zeit für die Realisierung der dritten Empfehlung zu gewinnen, nämlich entweder

- (4) die Mindestzahl der Semesterwochenstunden, die für die Teilnahme an berufspädagogischen Lehrveranstaltungen vorgesehen sind, zu erhöhen und das Studium der Ingenieurwissenschaften entsprechend zu reduzieren, oder**
- (5) im erziehungswissenschaftlichen Studium auf die Vermittlung einzelner Elemente des Basiscurriculums zu verzichten.**

Der letzte Vorschlag sollte als ultima ratio, nicht als gleichwertige Alternative zu (4) betrachtet werden. Denn in den für angehende Gewerbelehrer obligatorischen ingenieurwissenschaftlichen Kursen wird manche ‚Eule nach Athen getragen‘, weil viele dieser Studierenden vieles, was sie hier geboten bekommen, bereits in der Berufs-, Fach- und/oder Fachhochschule gelernt haben.

Vertretbar wäre eine Kürzung dieser Kurse zugunsten der Erziehungswissenschaft allerdings erst, wenn es gleichzeitig gelänge, den Studierenden „die Tragfähigkeit erziehungswissenschaftlicher Theorie im Studium zu vermitteln“. So lautet der vorletzte Satz dieses erstaunlichen Buchs. Und der letzte: „Im Vordergrund muss ... das Ziel einer individualbiographischen Professionalisierung im Studium stehen, strukturelle Konzepte sollten sich *darin* [Hervorhebung durch WL] und weniger an statuspolitischen Überlegungen orientieren“ (391).

6. Gebrauchswert

Abgesehen davon,

- wie der konstruktive Schlussakkord in den Ohren derer klingen mag, die, wenn sie wollten, den diagnostizierten Mängeln abhelfen könnten,

das heißt,

- wie dessen Chancen einzuschätzen sind, von verantwortlichen Personen gehört, und verwirklicht zu werden, Chancen, die der Autorin selbst eher zweifelhaft als aussichtsreich erscheinen,

abgesehen insbesondere auch davon,

- wo die äußeren Grenzen liegen, die den Professionalisierungstendenzen angehender wie amtierender Gewerbelehrer, auch universitärer Berufs- und Wirtschaftspädagogen durch institutionelle Rahmenbedingungen gesetzt sind, und
- wieweit innere Blockaden wie die Abneigung, die die meisten befragten Studierenden,

technischen Berufen entwickelten – mechanistischen und deterministischen Vorurteilen über die Struktur pädagogischer Interaktionen schon so ‚gefestigt‘, dass diese Bornierungen kaum während ihrer Studienzeit durch entsprechende hochschuldidaktische Künste korrigiert und durch angemessene Denkmodelle ersetzt, sondern, soweit überhaupt, allenfalls später – aufgrund schmerzhafter Erfahrungen fortgesetzt sich wiederholender pädagogischer Misserfolge – revidiert werden können.

die aus den traditionellen Rekrutierungsfeldern der Gewerbelehrenden stammen, gegen sozialwissenschaftliche Aufklärung und erziehungswissenschaftliche ‚Aufrüstung‘ hegen, durch die frühzeitige explizite Begründung der Studieninhalte, die permanente Reflexion, kritische Verarbeitung und kreative Nutzung relevanter früherer betrieblicher Arbeitserfahrungen sowie die reale Antizipation und wissenschaftliche Klärung künftiger schulischer Unterrichtserfahrungen überwunden werden können,

unabhängig auch von

- der ungewissen Kooperationsbereitschaft beider Seiten: kompetenter Lehrkräfte beruflicher Schulen, auch zuständiger Schulräte einerseits und Hochschullehrer der Erziehungswissenschaft sowie verwandter Disziplinen andererseits, von deren Beteiligung und Unterstützung das Zustandekommen und die Wirksamkeit der empfohlenen „joint (ad)ventures“ weitgehend abhängen dürften:

Abgesehen von diesen und weiteren ungeklärten Problemen einer politisch-administrativen Umsetzung ihrer *Vorschläge* in die Realität hat die Verfasserin schon mit ihren *analytischen* Ausführungen **einen „Volltreffer gelandet“**. Das gilt nicht erst für ihre *Antwort* auf die Frage nach der Notwendigkeit einer akademischen Gewerbelehrerbildung, sondern allein schon für die Art, wie sie diese Frage *stellt*, für deren Reformulierung: ihre Einordnung in einen Zusammenhang, innerhalb dessen eine einleuchtende Antwort gefunden werden kann, die für *alle* beruflichen Fachrichtungen gilt. Wurden die bisherigen Auseinandersetzungen um dieses Erfordernis primär mit Hinweisen auf das Niveau der unerlässlichen *berufsfachlichen* Kompetenzen der Gewerbelehrenden bestritten, die von Ausbildungsberuf zu Ausbildungsberuf dermaßen variieren, dass ein wissenschaftliches Studium der Lehrkräfte im einen Falle ebenso absurd erscheint wie im anderen als selbstverständlich zu unterstellen ist, so sieht die Autorin diese Lehrkräfte vorrangig als **Pädagogen, die menschliche Entwicklungsprozesse anregen und unterstützend begleiten sollen**. *Deren* optimale Förderung aber setzt in *jedem* Falle – gerade auch bei Auszubildenden fachlich anspruchsloser Berufe, die überwiegend wenig vorgebildet sind, zudem auch stark zu unangemessenem Verhalten neigen – pädagogische Kompetenzen voraus, deren Entwicklung ein entsprechend akzentuiertes erziehungswissenschaftliches Studium nachhaltig voranzutreiben vermag. Die zwar *allein* nicht genügen, deshalb aber nicht *vernachlässigt* werden dürfen, sondern zu ergänzen wären. So dass die Diskussion sich eigentlich nur noch um die Frage zu drehen hätte, *wie* dieses Studium zu optimieren und mit vorhergehenden wie nachfolgendem Qualifizierungsprozessen zu verbinden wäre.

Deshalb werden alle, die (auch) künftig bei der Diskussion über die Gewerbelehrerbildung nicht nur mitreden möchten, sondern auch ernstgenommen werden wollen, sich mit diesem **Meisterwerk erziehungswissenschaftlicher Argumentation** auseinandersetzen müssen, das sich selbst durch wesentliche **Merkmale einer professionellen Leistung** auszeichnet: Es zeugt nicht nur von einem außerordentlichen berufspädagogischen *Engagement*, sondern besticht auch -

durch die konsequente Gedankenführung, die sorgfältige Begründung und gründliche Reflexion aller wesentlichen Aspekte,

- durch die kritische Einschätzung und offene Explikation festgestellter Geltungsgrenzen und anderer Unzulänglichkeiten einschlägiger Studien, auch der Arbeit der Autorin selbst, sowie
- durch die ansprechende und eindringliche, nachvollziehbare und einleuchtende Präsentation fast aller Teile,
 - o von der transparenten Anordnung der Kapitel und der parallelen Differenzierung mehrerer Abschnitte nach den eingangs genannten Leitfragen bis
 - o zu den gut platzierten, vertiefenden Zusammenfassungen des ganzen Bandes und aller Abschnitte des Ergebniskapitels.

Dies ist nicht *irgendein* Buch über das Gewerbelehrerstudium, sondern ein *Meilenstein* auf dem Wege seiner Professionalisierung. Dass es dennoch nicht alle *analytischen* Probleme des Gewerbelehrerstudiums löst, perfekt und für immer, folgt aus der Komplexität und Dynamik des Gegenstands. So wären die mitgeteilten *Deskriptionen, Deutungen und Erklärungen* nicht nur für angehende Lehrpersonen in nichttechnischen gewerblichen Berufen, sondern auch im Hinblick auf die prospektiven **Lehrkräfte kaufmännischer Schulen** zu spezifizieren, die die Autorin über den gleichen Leisten schlägt wie die künftigen Gewerbelehrenden, teils stillschweigend übergeht. Doch dazu müssten erst einmal über Wirtschaftspädagogen ähnliche Auskünfte gewonnen werden wie die Informationen über Technikpädagogen, auf denen ihr Buch basiert.

Zu den mitgeteilten *Empfehlungen* ist noch nachzutragen, dass der Vorschlag, **auch die berufspraktische Vorbildung der Studierenden frühzeitig in Lehrveranstaltungen einzubeziehen**, mindestens ebenso dezidiert und differenziert auszuarbeiten wäre wie die Anregungen zur zeitweiligen Einbeziehung der Schulpraxis in das erziehungswissenschaftliche Studium: Die Entfaltung der individuellen pädagogisch-professionellen Orientierungen und Fähigkeiten dürfte durch die detaillierte Vergegenwärtigung sowie gezielte Veränderung und Ergänzung früher erworbener technischer und sozialer Fach- und Methodenkompetenz ebenso gefördert werden wie die Entwicklung didaktischer und erzieherischer Handlungspotentiale von der rechtzeitigen realitätskontrollierten exemplarisch-experimentellen Antizipation späterer unterrichtlicher Ernstsituationen profitiert. Die optimale Förderung liefe deshalb darauf hinaus, *beide* Empfehlungen in intensiven Seminaren (mit maximal soviel Teilnehmern wie Sitzungsterminen) miteinander zu verbinden, um auf der Grundlage einer gleichermaßen zurückreichenden berufsbetonten wie vorausseilenden lehrerfahrungsbezogenen Betrachtung jedes einzelnen Teilnehmers seine biographischen Perspektiven und Muster zu rekonstruieren und von hier aus fakultative und obligatorische Ausbildungskomponenten zu optimal entwicklungsförderlichen individuellen Studienplänen zu kombinie-

ren. Solche Programmarbeit war im Rahmen dieser Doktorarbeit aber nicht auch noch zu schaffen.

Trotz dieser sowie weiterer verbleibender Desiderate könnte es dank der bahnbrechenden Leistung Birgit Zieglers, ihrer Mitarbeiter und Mitarbeiterin sowie ihrer Mentoren künftig leichter fallen, die Professionalisierung der Berufspädagogik voranzutreiben. Denn zumindest für eine entsprechenden Reform des Gewerbelehrerstudiums liegt mit der *hier behandelten* Untersuchung schon *jetzt* genügend Wissen vor; es fehlt nur am politischen Willen. Aber es gibt auch andere Bundesländer als Baden-Württemberg.

Eigentlich sollte künftig kein Kultusminister diese Reform mehr mit dem Argument hinauszögern können, dass hier erst noch eine Weile weiter zu forschen sei, weil man leider immer noch nicht genug wüsste – damit müsste er sich nunmehr nur noch lächerlich machen können. Doch Politikern ist mancher Irrtum gestattet, solange sie damit nicht größere Zahlen potenzieller (Wieder-)Wähler ihrer Partei zu irritieren drohen. Deren Mehrheit dürfte jedoch über die hier behandelte Materie meist ähnlich vorrationale Meinungen hegen wie viele der befragten Studierenden.

Aber wie dem auch sei: Der Grundstein ist gelegt, die erforderliche Studiengestaltung zumindest vorgezeichnet, zudem die Aussicht eröffnet auf den wichtigsten weiteren Schritt: auf die tutoriell unterstützte (sowie wissenschaftlich registrierte und reflektierte) Aneignung berufspädagogisch professioneller Handlungskompetenz in Klassenzimmern, Laboratorien und Übungswerkstätten. Was *hierzu* noch unbekannt ist, wird im Reformvollzug umso deutlicher als klärungsbedürftig hervortreten, daher rasch registriert und korrigiert werden können. Denkbaren nachhaltigen Fehlentwicklungen würde damit rechtzeitig entgegengewirkt.

Zu guter Letzt: Ein **weiterer Impuls für die Steigerung der Wirksamkeit des erziehungswissenschaftlichen Studiums** der Gewerbelehrer und Gewerbelehrerinnen – aber auch der Anwärter auf andere pädagogische Berufe – wäre gewiss zu erwähnen gewesen, wenn die Autorin ver raten hätte, **wie es gelang, eine Gruppe von Studierenden zu motivieren, bedeutsame erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse nicht nur lernend zu konsumieren, sondern auch forschend zu produzieren**. Aber dazu ist es noch nicht zu spät. Vielleicht sollte Reinhold NICKOLAUS, der das Projektseminar initiiert hat, aus dem das Forschungsvorhaben hervorgegangen ist, gebeten werden, seine hochschuldidaktischen ‚Geheimrezepte‘ zu publizieren. Auf diese Weise wäre eine weitere Empfehlung aus der dargestellten Unternehmung zu gewinnen – vielleicht sogar deren *wichtigste* praktische Konsequenz¹⁹.

¹⁹ Erwartbaren Kürzungsaufgaben der Schriftleitung hoffentlich noch zuvorkommend breche ich hier ab. Damit versage ich mir nicht nur, die zuletzt angeschnittenen Gedanken weiter zu verfolgen; auch mancher andere wichtige Punkt wäre gründlicher aus-

7. Quellen

- BACKES-HAASE, A.: Förderung der Professionalität von Lehrern. Zur Reflexion neuer Anforderungen an ihr Tätigkeitsfeld. In: ALBERS, H.-J./BONZ, B./NICKOLAUS, R. (Hg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer. Baltmannsweiler: Schneider 2001. S. 94-100.
- BADER, R./JENEWEIN, K.: Professionalität für Berufsbildung sichern und erweitern. Konzeption eines konsekutiven Bachelor-Master-Modells für Berufsbildung und exemplarische Konkretisierung für technische Fachrichtungen. In: Die berufsbildende Schule, 56 (2004), 1, 9-16.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Berufsbildungsforschung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Denkschrift. Weinheim: VCH 1990.
- EKARDT, H.-P./LÖFFLER, R. (Hg.): Die gesellschaftliche Verantwortung der Bauingenieure. 3. Kasseler Kolloquium zu Problemen des Bauingenieurberufs. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Gesamthochschule 1988.
- GERDS, P./HEIDEGGER, G./RAUNER, F.: Das Universitätsstudium der Berufspädagogen – Eckpunkte für ein Zukunftsprojekt. Reformbedarf in der universitären Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen beruflicher Fachrichtungen in Norddeutschland. Bremen: Donat 1999.
- KURTZ, T.: Professionalisierung im Kontext sozialer Systeme. Der Beruf des deutschen Gewerbelehrers. Opladen: Leske + Budrich 1997.
- LEHMKUHL, K.: Unbewusstes bewusst machen. Selbstreflexive Kompetenz und neue Arbeitsorganisation. Hamburg: VSA 2002
- LEMPERT, W.: Gewerbelehrerbildung und Schulreform. Heidelberg: Quelle & Meyer 1965.
- LEMPERT, W.: Berufserziehung als moralischer Diskurs. Perspektiven ihrer kommunikativen Rationalisierung durch professionalisierte Berufspädagogen. Baltmannsweiler: Schneider 2004.
- LUHMANN, N.: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Hg. Dieter LENZEN. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002.
- MEYER, R.: Qualifizierung für moderne Beruflichkeit. Soziale Organisation der Arbeit von Facharbeiterberufen bis zu Managertätigkeiten. Münster: Waxmann 2000.
- MIEG, H./PFADENHAUER, M. (Hg.): Professionelle Leistung – professional performance. Positionen in der Professionssoziologie. Konstanz: UVK 2003.
- NICKOLAUS, R.: Professionalisierung – ein tragfähiges Konzept für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse? In: ALBERS, H.-J./BONZ, B./NICKOLAUS, R. (Hg.): Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem. Festschrift aus Anlass der Emeritierung von Karl-Heinz Sommer. Baltmannsweiler: Schneider 2001. S. 22-42.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: KRAUL, M./MAROTZKI, W./SCHWEPPE, C. (Hg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2002. S. 19-63.
- PFADENHAUER, M.: Professionalität. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion institutionalisierter Kompetenzdarstellungskompetenz. Opladen: Leske + Budrich 2003.
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE). Der geschäftsführende Vorstand (Hg.): Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Jena: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Friedrich-Schiller-Universität o. J. (November 2003).
- DIES.: Protokoll der Mitgliederversammlung vom 25. 3. 2003 in Oldenburg.
- DIES.: Stellungnahme zur Einrichtung gestufter Studiengangsmodele als Ersatz für die existierenden berufs- und wirtschaftspädagogischen Diplom- und sonstigen Studiengänge für das Lehramt an berufsbildenden Schulen. Beschluss der Mitgliederversammlung in Zürich am 22. März 2004.

Anschrift des Verfassers: Prof. Dr. Wolfgang Lempert, Rüdesheimer Platz 11, 14 197 Berlin

zuführen oder überhaupt erst anzusprechen. Unzureichend eingegangen bin ich beispielsweise auf die zentrale Rolle, die eine etablierte Berufskultur für das professionelle Prestige und Selbstbewusstsein der *Angehörigen* professionalisierter Berufe spielt, und deren Bedeutung als Garant sozialer Anerkennung des professionellen Charakter dieser Berufe *selbst* habe ich völlig unterschlagen (vgl. z. B. 20, 374). Verschwiegen auch manchen anderen relevanten Aspekt des Buches. Und unter anderem die Art und adäquate Anwendung der beanspruchten Verfahren der Datensammlung und -analyse nicht einmal hinreichend (detailliert) *dargestellt*, geschweige denn *evaluiert*.– Darum ist auf ergänzende Kommentare von Kolleginnen und Kollegen zu hoffen, die dieses Buch aus *ihrer* Perspektive beschreiben und bewerten, andere Akzente setzen und andere Dimensionen hervorheben und beurteilen. Vielleicht provoziere ich ja eine ‚Korrezension‘. *Eigentlich* aber hätten die Autorin, ihre Mentoren sowie die gesamte Projektgruppe, die hinter ihr steht, ein ganzes Besprechungs-Symposium verdient.